

Dança e Educação: considerações a partir da contradança de Santa Cruz

Wilson Alves de Paiva¹

Ali Kalil Ghamoun²

RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa cujo objetivo foi um estudo da Contradança de Santa Cruz de Goiás, buscando refletir sobre sua importância nas aulas de educação física. Para isso foi realizada, além da pesquisa bibliográfica, uma pesquisa empírica, com abordagem quali-quantitativa, em forma de pesquisa etnográfica-participante na referida cidade, durante a festividade, e no Colégio Estadual Antônio de Ramos Caiado. Para a abordagem teórica, foram usados textos de Volp, Soares, Ribas, Freire, Figueiredo, Daólio e Bonetti, dentre os autores que pesquisam dança, cultura e educação física, além dos culturalistas Brandão, Geertz, McLaren e Giroux. Os resultados mais relevantes encontrados dizem que: a contradança é um evento significativo para a cidade e para a educação, sendo possível inserir a mesma no currículo escolar. Conclui-se que mudanças significativas na educação só serão possíveis na medida em que, além de outros fatores, o profissional de educação física perceba a importância de realizar mudanças em sua prática a partir da proposta de inserção das Contradanças – assim como outras manifestações culturais - nas referidas aulas.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação física e cultura. Folclore e educação.

1 Professor da Faculdade União de Goyazes (FUG) e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) na graduação e no Programa de Pós-Graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Doutor em Filosofia da Educação pela USP. É membro da Rousseau Association, nos EUA, e outras associações e grupos de pesquisa no Brasil. Editor da Revista Vita et Sanitas (FUG) e Co-Editor da Revista EducAtiva (PUC). Foi professor visitante na Universidad Autónoma de Madrid (Espanha) e na University of Calgary (Canada) onde realizou pesquisa de pós-doutoramento. E-mail: wap@usp.br.

2 Professor da Rede Estadual de Educação. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília. Foi Pesquisador Institucional da Faculdade União de Goyazes. E-mail: alikalilg@gmail.com.

Dance and Education: considerations of a folk dance from the Town of Santa Cruz

ABSTRACT

The article results from a research whose objective has been studying the folk dance of Santa Cruz de Goiás town, seeking to reflect on its importance in physical education classes. To accomplish this, a literature review has been done, as well as an empirical research, in a quali-quantitative approach in the form of ethnographic participant research in that city during the cultural festival, at the Antonio Caiado Ramos School. For the theoretical basis, among the authors researching dance, texts written by Volp, Soares, Ribas, Freire, Figueiredo, Daólio and Bonetti were used, along with texts by the culturalists as Brandão, Geertz, McLaren and Giroux. The most relevant findings have been: the folk dance is a significant event for the city and for education. We conclude that changes on education so to value those events will be possible only when physical education teachers realize the importance of making changes in their practice in order to include the Folk dance - as well as other cultural popular manifestations - in their classes.

Keywords: Corporeity. Culture and physical education. Folklore and education.

Danza y educación: consideraciones a partir la contradanza de Santa Cruz

RESUMEN

El artículo resulta de una investigación cuyo objetivo fue un estudio de la Contradanza de Santa Cruz de Goiás, en que se busca reflexionar su importancia en las clases de Educación Física. Para esto, se hizo, además de la búsqueda bibliográfica, una investigación empírica, con enfoque cualitativo y cuantitativo en forma de investigación etnográfica participante en la dicha ciudad durante la festividade, y en la escuela pública estatal Antônio de Ramos Caiado. Para el enfoque teórico fueron

utilizados textos de Volp, Soares, Ribas, Freire, Figueiredo, Daolio y Bonetti, entre otros autores que investigan la Danza, la Cultura y la Educación Física, además de los culturalistas Brandão, Geertz, McLaren y Giroux. Los resultados más relevantes encontrados indican que: la contradanza es un hecho significativo para la ciudad y para la educación, y se puede insertarla en el programa escolar. Se concluye que cambios significativos en la educación sólo serán posibles en la medida que, además de otros factores, los profesionales de Educación Física perciban la importancia de hacer cambios en su práctica a partir de la propuesta de inserción de las Contradanzas -, así como otras manifestaciones culturales en las dichas clases.

Palabras clave: Corporeidad. Educación Física y cultura. Folclore educación.

Introdução

O presente texto resulta de leituras e indagações dos autores acerca da importância da dança no contexto escolar e, mais do que isso, do valor das danças populares no resgate pedagógico da cultura e na valorização da cultura popular nas atividades docentes. Foi realizada uma pesquisa empírica na cidade de Santa Cruz, no interior de Goiás, no formato de um estudo transversal, de análise quali-quantitativa, com a devida revisão bibliográfica e pesquisa participante (BRANDÃO, 1983), com observações, conversas informais, assim como a aplicação de questionários individuais a alunos, professores e outros envolvidos na educação e na organização da festividade.

Apoiando-nos nas reflexões de Lüdke e André (1986), bem como em Gamboa (2012), pode-se afirmar que se trata também de uma abordagem fenomenológico-etnográfica, realizada através de acompanhamento da contradança por três anos, por meio de observações, entrevista com os envolvidos (quando os questionários foram aplicados) e leitura do material disponível nos sítios de divulgação. O questionário estruturado foi elaborado com 10 questões abertas conforme a análise categorial-temática proposta por Bardin (1977) e aplicados a 25 jovens estudantes, além de conversas informais com 15

idosos, entre eles o Sr. Alberto da Paz, Sr. Iedo Lobo e o Sr. Jaime, que auxiliam na organização da festa. O critério de inclusão para os jovens foi a participação no PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) – na maioria alunos do Colégio Estadual Antônio de Ramos Caiado de Santa Cruz de Goiás -, os quais responderam nossas questões durante as apresentações de 2006, 2009 e 2010. Buscamos coletar as opiniões acerca da importância de se inserir a citada dança nas aulas de educação física do colégio, e se a mesma contribui para a preservação da história do local e das tradições culturais. E o critério de exclusão foi a menoridade.

A motivação maior da pesquisa foi a compreensão da dança como uma expressão representativa da vida do homem. Segundo o Coletivo de Autores (1992) ela pode ser vista como uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções da afetividade vivida, seja na religião, no trabalho ou nos hábitos em geral. Como comentamos inicialmente, os primeiros homens dançaram a fim de realizar imitações sobre os acontecimentos que desejavam que se transformassem em realidade. Por isso Bregolato (2000, p. 42) afirma que a dança:

É uma linguagem pela qual se comunicam idéias não expressas verbalmente. O homem da pré-história já dançava para celebrar certos ritos. O homem moderno dança nos momentos de lazer, pelo prazer de doar seu corpo ao mundo e o de sentir-se próximo de outrem. A dança, sobretudo quando codificada, é com efeito profundamente social: constitui um meio de integrar-se a uma comunidade.

As danças folclóricas desenvolvem-se de acordo com os costumes de cada povo. Compreende-se por folclore um conjunto de tradições que um determinado grupo vivencia caracterizando o movimento simples do povo que emerge do modo de pensar, de sentir e agir. Para Bonetti (2004, p. 28).

Como arte popular, a dança folclórica nasceu da comunidade social. Ela surge na região, nas casas, nos campos das famílias, fora, nos lugares comuns de toda a comunidade. Esta arte é introvertida. As pessoas se encontram num círculo, se olham. Elas não precisam de espectadores nem tampouco contam com eles [...].

Na constituição de nossa tradição folclórica, sofremos influência de várias culturas, pois além da contribuição de negros e portugueses, tivemos ainda a influência dos índios dos quais herdamos os tapuios³ e o seu ritual dramático, assim como o bater dos pés em algumas danças recriadas – só para citar um exemplo da diversidade e riqueza das manifestações que nossa cultura produziu (FATIMA, 2001; BONETTI, 2004).

Nesse contexto, destaca-se a contradança. Mesmo originada no folclore inglês, a dança ganhou influência de vários outros ritmos e popularizou-se por toda a Europa. Trazida pelos portugueses, a contradança caiu no gosto popular de tal modo que diversos grupos foram formados em todo o território, mesmo com algumas diferenças, restando na atualidade alguns remanescentes, como o da cidade de Santa Cruz de Goiás, realizada nas ruas da cidade durante a festa de Pentecostes (BONETTI, 2015). Por ser transmitida oralmente, a contradança realça a capacidade popular de recriar os rituais e preservar a memória. Nesse estilo de dança, as crenças, os comportamentos e as tradições de um povo são transmitidos e preservados para as próximas gerações. Sendo assim, os antepassados têm sua dignidade tradicional preservada. Caso contrário, podem cair no esquecimento, junto com seus jogos coreográficos e sua cultura (BONETTI, 2004).

Desde o início de sua existência os grupos humanos possuem algum tipo de movimento rítmico como forma de expressar seus sentimentos. O movimento sinestésico já pode ser encontrado nas pinturas rupestres que, com o acompanhamento ritmado de alguns sons produzidos por instrumentos rudimentares, indica uma ação comemorativa, seja pela abundância da caça, pela vitória contra algum inimigo ou para agradar ou agradecer a alguma divindade pela intercessão. Assim, tendo sua origem no sagrado (FARO, 2011), os primeiros vestígios de dança datam de aproximadamente 14.000 anos, se consideramos as marcas na gruta de Pech-Merle, ou 10.000, pelas inscrições na gruta de Trois-Frère (BOUCIER, 2001), na região que hoje é a França. Mesmo com poucos registros, é possível afirmar que todas as

3 O tapuio era uma dança com caboclos e os brancos que, com vestimenta de guerreiros, disfarçavam-se de índios.

civilizações desenvolveram alguma forma de música e acompanhamento rítmico-corporal, dando um aspecto universal à dança e, ao mesmo tempo, delineando seus traços culturais característicos como forma de expressão e de sentimentos, os quais, aos poucos, vão deixando o caráter sagrado e agregando motivos populares. Os vestígios do bailado em círculo na gruta de Tuc d'Audoubert, Ariège, também na França, são um exemplo disso (CASCUDO, 1962), além de outras que mostram rituais guerreiros, agrários e de fertilização (BOUCIER, 2001).

Ao longo da história a dança tem-se apresentado como a forma mais antiga – e uma das mais fecundas – de manifestar a vitalidade criadora da humanidade no sentido de satisfazer suas necessidades psico-emocionais, interação e integração social, a fim de conviver individualmente e coletivamente nos respectivos agrupamentos humanos, como demonstra um pedaço de louça no museu do Louvre, mostrando mulheres com véus e mãos dadas em roda (BOUCIER, 2001). A dança passou a estar presente, por assim dizer, em quase todas as ações humanas, tais como nos atos comunicativos, nos encontros festivos e nas celebrações religiosas. Mesmo entre os povos de tribos autônomas, sem uma administração cultural rígida e centralizada, como os Nuer (EVANS-PRITCHARD, 1956), a dança funcionava como uma demonstração de paz, união entre os clãs e satisfação pelos encontros realizados. No Egito antigo todas as celebrações eram festejadas com danças, nas quais a presença feminina era majoritária (GRAVES-BROWN, 2010), pois simbolizavam o contentamento de todos e a prosperidade social. No épico poema babilônico *Epopéia de Gilgamesh*, o rei ouve de um homem simples um conselho que procura colocar em prática: “Faça todos os dias alegres, **dance** e se divirta dia e noite” (GEORGE, 1999, p. 124, grifo nosso)⁴. Menos festivo e mais religioso, o movimento corporal musicado entre os hebreus ganha uma aura de mistério e íntima relação com o divino, tal como aconteceu com a irmã de Moisés que dançou para manifestar a mensagem profética recebida (Ex 20). Sem deixar de mencionar os Tiasos (grupo de celebrantes) de Creta que dançavam para honrar Dionísio, ou jovens que dançavam em todas as ilhas gregas para honrar seus deuses (BOURCIER, 2001), ou ainda, para citar nosso próprio país, os ritmos do candomblé

4 Tradução livre do trecho: Make merry each day, dance and play day and night!.

e das festas indígenas (FARO, 2001). Ou seja, tanto no sentido místico quanto na manifestação dos prazeres cotidianos, a dança perpetuou-se como uma das mais ricas manifestações da cultura humana.

Durante a Idade Média a dança serviu como válvula de escape para o sofrido regime de servidão aos seus senhores, os quais exigiam longos períodos de trabalho e poucas horas de folga ou lazer. Embora a dança não fosse proibida pela Igreja em seus primórdios – mas até louvada, como nos poemas de Agostinho, ou usadas pelas paróquias entre as celebrações festivas para as famílias (ARIÈS, 1982), a dança sofre um paulatino atenuamento de seu sentido carnal e pagão, até ser quase toda suprimida ou relacionada às bruxas e ao macabro (LEGOFF, 1984), até ser proibida pelo Concílio de Trento (1545-1563). Coube ao Renascimento a revalorização do corpo e das diversas manifestações da alegria. Dos cerimoniais aristocráticos e das diversas formas de divertimento e lazer da corte, a dança foi retomando seu espaço de aceitação e legitimidade. Em Hedonismo e exotismo, Camporesi (1996, p. 7-9) nos mostra que países como a França e a Itália passaram a exportar professores de dança – entre outros profissionais das artes para dar o tom do “saber viver” entre a realeza e a pompa que substituíram os séculos de “trevas”. As danças de salão eram, nessa época, a melhor maneira de ostentar a pompa e o luxo que o espírito hedonista dos séculos XVII e XVIII evocava.

Esse sentido universal e essencial, legado pelos ancestrais, continua vivo, embora como produção cultural, a dança tem seus sentidos modificados historicamente. Pois, com a evolução de diversas sociedades, sobretudo ocidentais, no aspecto tecnológico e científico, a dança também adquiriu novos significados. Atualmente há uma variedade de ritmos e movimentos que envolvem o corpo em sua totalidade e não mais necessariamente ligada aos rituais festivos, celebrações religiosas ou ainda à pompa renascentista e/ou iluminista. Mais do que isso, a dança se tornou forma de expressão e comunicação individual, além de arte rítmica de um grupo ou de pessoas em particular. Hoje a cinestesia está ligada à meditação, como na yoga; às lutas, como na capoeira; às cerimônias cívicas e à simples manifestação individual do sentimento com uso ritmado do corpo, além das tradicionais práticas

religiosas, como no sufismo do Islã, em alguns cultos evangélicos e nas manifestações populares e carismáticas católicas. Diversidade que ajudou a romper com o paradigma cartesiano da separação entre o corpo e a mente e ampliar o conceito de corporeidade – central tanto à dança quanto à educação física.

Esperamos que as reflexões aqui contidas possam auxiliar os educadores, sobretudo os de educação física, no sentido de compreender que a disciplina não pode ser tomada como um vetor de puro condicionamento (físico ou mental), treino ou perda do precioso tempo dos educandos com exercícios ou práticas desportivas e recreativas sem a devida contextualização, sem nenhuma relação com a cultura que os circunda e sem uma visão crítica dos valores subjacentes a qualquer manifestação artística. Compreendendo isso, os professores poderão possibilitar novas perspectivas em torno da educação física, reunindo elementos conceituais e teóricos que constituam subsídios para tomada de posição com relação às aulas de educação física e ao trabalho de diálogo com a comunidade – sobretudo em suas manifestações culturais – que a escola deve fazer. Ou seja, uma postura compatível com as necessidades dessas escolas, sempre atrelada ao mundo da cultura. E, neste caso, em especial às formas de como se trabalhar a dança num sentido educativo, significativo e não apenas como “preenchimentos de horários” como têm sido em muitos espaços educativos.

Para Sousa, Hunger e Caramaschi (2010, p. 496):

Observa-se uma falta de comprometimento da maioria desses profissionais, relegando o trabalho com a Dança na Escola somente a festas comemorativas e à mercê dos alunos que têm mais facilidade para copiar ou montar coreografias, sem qualquer estudo mais aprofundado sobre o estilo de Dança escolhido, prejudicando de maneira substancial o entendimento, a aplicação e a finalidade da Dança na Escola.

Educação, Corporeidade e a Contradança

Qualquer dicionário de língua portuguesa vai definir corporeidade como: relativo ao corpo. Já os dicionários de filosofia

geralmente o definem como a realidade em que a pessoa possui como corpo orgânico (ABBAGNANO, 2000, p. 214), e apresentam as interpretações clássicas, como a de Agostinho e a de Descartes que seguem a tradição platônica do corpo como prisão ou instrumento da alma; bem como as definições modernas e contemporâneas que negam a diversidade das duas substâncias (corpo e alma). De Leibniz – que concebeu o corpo como um conjunto de mônadas,⁵ até os expoentes da fenomenologia, como Husserl e Merleau-Ponty, o conceito evoluiu para uma compreensão de corpo como experiência e vivência com o mundo. Ou seja, deixamos de dissecar o corpo (como fazia Descartes) e passamos a vê-lo (ver-nos) no mundo. Por isso adotamos o sentido fenomenológico de corporeidade como uma inserção significativa no mundo através da múltipla manifestação do corpo, tomando-o como um conjunto corpóreo que se inter-relaciona de forma ininterrupta e que se manifesta biologicamente sem dissociação com a mente. Pois, como diz Merleau-Ponty (2005, p. 81)⁶, “Considero meu corpo, do qual parte minha visão de mundo, como um dos objetos desse mundo”.

A escola não ficou alheia a essa evolução da corporeidade e não deixou de desenvolver atividades lúdicas como ação didática complementar à aprendizagem, bem como conteúdo disciplinar. Porém, em vez de um elemento cultural a ser explorado de forma transdisciplinar, no sentido de desenvolver a sensibilidade e o prazer estético e musical, ou ainda em vez de desenvolver uma verdadeira “cultura corporal” (FREIRE, 2001) em muitos casos a escola acabou utilizando-se da dança como parte de um modismo, geralmente sem critérios educativos, mas puramente recreativos, quando não uma forma de preencher espaços de tempo sem atividades planejadas.

Os PCNs da educação física deixam clara a intenção de superar a visão cartesiana e, notadamente, a visão positivista valorizada durante o regime militar, por uma abordagem mais da “cultura corporal” como parte da dinâmica social e das vivências individuais e coletivas (BRASIL, 1997, p. 24). Porém, as escolas perpetuam uma prática não tão diversificada

5 Substâncias espirituais, agrupadas em torno de uma anteléquia dominante, que é a alma do animal.

6 Traduzido da versão inglesa da *Phénoménologie de la perception* onde diz: “I regard my body, which is my point of view upon the world, as one of the objects of that world”.

e dinâmica quanto aparece no documento e nas reflexões de diversos autores (OLIVEIRA, 1983; OLIVEIRA, 1985; DAOLIO, 2004).

Vários são os motivos que dificultam essa visão ampla de educação física, entre elas a falta de estrutura das escolas e a ausência de compromisso por parte dos governos, sem deixar de mencionar, como fazem Souza e Hunger (2010), que o professor se depara com inúmeras dificuldades didático-pedagógicas. Alguns possuem pouca ou nenhuma vivência prática; não contam com a formação específica, ou simplesmente desconhecem os conhecimentos e a forma de trabalhá-los adequadamente. No que diz respeito às atividades recreativas e à educação física, reina um desinteresse para com a diversidade, a multiplicidade das manifestações recreativas e desportivas, sobretudo folclóricas, resultando na hegemonia dos esportes – principalmente o futebol.

A nosso ver, a dança deve ser vista como poesia do corpo em movimento. E poesia – principalmente no sentido grego de *poiesis* - pode ser vista como tudo que o ser humano sente ao viver e amar a vida, expressando de alguma forma estética. Nessa perspectiva, é perfeitamente possível que a dança seja trabalhada na escola de forma significativa, seja nos conteúdos transversais e/ou associada a outras disciplinas, como a educação física, por exemplo. Mais do que isso, a dança integra o que os gregos chamaram de *Skholé*, isto é, o tempo livre que envolve as atividades criativas e realizadoras do cultivo das artes: a ginástica, a poesia, a música, os mitos e todas as demais manifestações libertadoras do potencial criativo. Sendo assim, a dança pode ser realizada de forma que permita aos alunos expressarem a arte corporal dotada de sentido e de inserção artística em toda sua totalidade tal como foi prescrito por Platão, em A República, aos jovens.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2000) o ser humano sempre produziu cultura e tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O que reflete uma compreensão quase generalizada de que cultura abrange os diversos processos de compreensão do mundo através da produção intelectual. Além do mais, como ressalta Volp (2010), os PCNs trazem como um de seus objetivos o desenvolvimento do jovem no domínio das linguagens que lhe

permitam comunicar, expressando as ideias e interpretando a realidade na qual está inserido. Além de promover o respeito às diferentes manifestações de linguagens próprias de outros grupos sociais, na posição de apreciador, produtor e usuário das linguagens, aplicando tais conhecimentos nas diferentes instâncias de sua vida.

Embora essa visão antropológica seja “debilitantemente ampla” (EAGLETON, 2005), o contrário disso cairia num reducionismo dogmático ou num tecnicismo positivista. Pode-se dizer que todo ser humano tem cultura, mesmo que ele não saiba ler ou escrever. Pois, o termo cultura é aqui entendido como sendo “produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (RIBAS, 2003, p. 51). O que combina com as reflexões de Mello (1995) e nos remete diretamente às reflexões de Geertz (1978), para quem a cultura é um conjunto de redes significativas nas quais a humanidade está suspensa.

Mesmo que *colere* – de onde advém a palavra cultura - tenha a origem do significado no cultivo agrícola, o termo passou a ser usado também para o cultivo do espírito. Não é à toa que os romanos utilizaram essa palavra na tradução do termo grego *Paidéia*. Dentre as atividades intelectuais da formação do homem grego, a promoção estética do corpo (JAEGER, 1995) era contada como uma das mais importantes. Ora, todo o processo educacional da juventude era permeado por jogos, lutas e danças que colocavam o corpo como um dos principais veículos da cultura. Chamado modernamente de *corporeidade*, a forma de estar no mundo e se relacionar com ele através do corpo são essencialmente uma dádiva helena que ajuda a entender o mito e o esclarecimento, para usar os termos de Adorno e Horkheimer (1985).

O grande hiato da corporeidade é, nesse aspecto, o período medieval quando o corpo passou a ser objeto de um rígido código moral. Numa interpretação enviesada do dualismo platônico, toda e qualquer evidência da “carne” seria em detrimento do espírito, ou seja, da alma a qual deveria ser depurada por meio do castigo físico, da introspecção e meditação intensa. Norma que vai aos poucos sendo quebrada pela nobreza, pelos burgueses em ascendência e pelos amantes das artes

e da produção cultural humana, os quais voltaram os olhos à vasta produção clássica culminando no movimento renascentista.

Partem daí muitos conhecimentos que se modificam ao longo do tempo, tendo em vista as mais diversas correntes filosóficas, manifestações estéticas e, conseqüentemente, novas formas de manifestar-se enquanto corpo. O que gerou novos significados para a corporeidade ao longo dos séculos até nossos dias, constituindo hoje o que se pode chamar de cultura corporal. Talvez seja melhor falar de culturas corporais, considerando a profusão de significados e de manifestações corpóreas que permitem a utilização do termo no plural.

Algumas dessas culturas corporais passaram a fazer parte dos conteúdos de educação física, operando, especialmente no Brasil, uma espécie de ressignificação da cultura corporal. No contexto da educação brasileira, enquanto o modelo pedagógico jesuíta não valorizava a educação do corpo, a visão higienista do início do século XX primava pelo treino atlético e pela formação de corpos robustos para enfrentar as doenças. Para piorar a situação, a perspectiva do regime militar de 1964-1985 no que diz respeito à educação física não passava da lógica foucaultiana do “vigiar e punir”, na tentativa de implantar a lógica militar desde o curso ginásial. Portanto, uma atitude lúdica, recreativa e desportivo-cultural é uma perspectiva muito recente, embora alimentada pelos ideais clássicos e por uma antropologia culturalista recente que auxiliam na construção de uma nova identidade.

Segundo Marinho (1990), o marco histórico do desenvolvimento humano, que ocorreu há três milhões de anos atrás, foi quando possivelmente o primeiro exemplar do homem atual - o *homo habilis* - assumiu a postura ereta bípede ao liberar as mãos do chão para construir ferramentas e apanhar alimentos nas árvores.

Da mímica à fala articulada e dos grunhidos vocais às primeiras combinações melódicas, tudo era uma forma de interação com o meio social ao qual estavam inseridos. Não demorou muito para que nessas comunidades a dança fizesse parte das vivências desses indivíduos que era apresentada nos funerais, nas colheitas e nas homenagens de caráter místico (CARBONERA; CARBONERA, 2008).

Malgrado o desenvolvimento das sociedades rumo à tecnologização do tempo, do movimento e da própria forma de ser no mundo, a dança continua tão viva quanto antes. Presente nas mais diversas celebrações e festividades, a dança não perdeu vigor, nem o sentido legado por nossos ancestrais e preservados ao longo de nossa história. Mesmo dentro da liturgia religiosa, onde a fronteira entre o litúrgico e devocional é tênue (PAIVA, 2012), a presença do canto sempre foi marcante - o que facilitou a formação de grupos devocionais que, aos poucos, foram agregando movimentos corporais e danças de forma espontânea.

Lamentavelmente é a escola que não tem dado o devido valor a essa linguagem. Aliás, todas as linguagens artísticas não têm encontrado muito espaço no ambiente escolar, a não ser para “preencher o tempo” ou maquiar a dura realidade do dia-a-dia da escola, o qual não foge muito do já dito “vigiar e punir”. Essa lacuna é desastrosa para a formação do espírito porque deixa de desenvolver uma das faculdades mais humanas, que é a sensibilidade. O que oblitera o canal educativo para a espontaneidade, a criatividade e a liberdade. Sem deixar de mencionar também que, geralmente mais praticada pelo sexo feminino (SHIBUKAWA et al., 2011), os jovens do gênero masculino perdem a oportunidade de desenvolver as emoções e ampliar seus instrumentos de comunicação não-verbal, seja pelo preconceito ou pelo desinteresse à modalidade.

Isso porque a dança não tem sido vista na dimensão de totalidade e sim como algo aleatório, separada em aulas específicas ou em ocasiões festivas, quando a experiência de dançar está quase sempre separada dos contextos culturais nos quais foi produzida. Não se pode separar a vivência física de sua realidade cultural, ou o corpo da mente: ambos são inalienáveis, habitam o mesmo espaço e tempo. Afinal, como já dizia Paulo Freire (1991, p. 35), o corpo é a sede do sensível e do inteligível. “O corpo não é apenas a sede do sensível: é também a do inteligível. O inteligível se embebeda de sangue, suor e lágrimas, tanto quanto o sensível. O ser que pensa é o mesmo que sente, já não é ser. Se um dos dois faltar, é o mesmo que faltar tudo”.

Nesse sentido a educação física pode utilizar-se da construção do conhecimento na interação professor/aluno onde é possível criar ou recriar movimentos corporais e desenvolver então a criatividade e a sensibilidade dos alunos por meio de atividades que tragam o cotidiano para dentro da escola e/ou leve a escola para dentro do cotidiano desses alunos. Senão, as atividades artísticas em geral, e a dança em particular, não serão significativas para os mesmos, uma vez que não são vivenciadas como algo que pertence concretamente a sua realidade.

Nisso a cultura brasileira oferece um amplo e rico suporte pedagógico com suas danças, músicas, cantigas de roda e brincadeiras, dos quais o professor pode lançar mão e levar os alunos a refletir sobre sua própria cultura e história, conhecendo-a e valorizando-a cada vez mais. Para tanto, a educação física poderá trabalhar as danças populares e folclóricas em seus textos e contextos didáticos. Sobre isso, o Coletivo de Autores (1992, p. 83) traz uma observação importante:

É necessário considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as torna difícil compreensão e interpretação [...] [...] a capacidade de expressão corporal desenvolve-se num *continuum* de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação.

Para tanto, o ponto de partida pode ser um trabalho multidisciplinar que envolva todos os tipos de danças, dando ênfase ao valor cultural de todas elas, bem como as especificidades de cada uma, mostrando ao aluno a necessidade de se possuir um olhar crítico sobre o que a mídia propõe em termos de dança. Isso não significa rotular o que é dança feia ou bonita, certa ou errada, mas diferenciar substancialmente o que é produção coletiva, comunitária e espontânea da que é fruto da cultura de massas, e ainda dar aos alunos a oportunidade de conhecer tanto o popular como o erudito. Na sequência, pode-se promover uma discussão sobre os símbolos próprios de cada manifestação, suas origens e sua importância para o grupo que a produz. E, por fim, focar uma manifestação a fim de explorar nela todas as significações possíveis

até possibilitar uma visão crítica que compreenda a contribuição original e as mazelas da tecnologia, do fenômeno midiático e da exploração capitalista.

Possibilidades de interação com a Educação Física Escolar

Uma definição precisa é praticamente impossível, tendo em vista a própria natureza diversa e complexa das manifestações culturais brasileiras. Essa variedade de manifestações e diversidade de estilos é um tema bastante discutido por Roger Bastide, em *Sociologia do folclore brasileiro*, assim como bem apontado por Câmara Cascudo, em seu *Dicionário do folclore brasileiro*. No entanto, Segundo Bonetti (2004), a contradança é um conjunto de coreografias, realizadas em par, formando vários símbolos, tais como círculo, quadrados e outros. Muito apreciada nos salões europeus, a coreografia incluía a formação de linhas, túneis e várias rodas nas quais homens e mulheres se revezavam, ao som de um ritmo binário simples, produzido de forma repetida. Sua chegada ao Brasil também é objeto de controvérsia. Não se sabe se chegou durante a colônia ou se veio com a corte de D. João VI, já por influência da versão francesa, mais palaciana. Da mesma forma que é difícil precisar se sua origem está nos salões ou na rua, uma vez que tais coreografias eram praticadas tanto pela nobreza quanto pelo povo em geral, principalmente nas festas religiosas.

O mais provável é que a contradança de Santa Cruz tenha sua origem na segunda possibilidade, haja vista sua ligação com a festa religiosa, tendo chegado por volta do final do século XVIII ou início do XIX, trazida por portugueses. Segundo o senhor Alberto da Paz, antigo morador de Santa Cruz e principal informante desta pesquisa, “eram danças de Napoleão”, e justifica dizendo que “Napoleão gostava de dançar com o povo, das festas populares e das danças que eram realizadas. Por não poder aparecer como imperador, ele se mascarava e participava das danças como outro nobre qualquer”. Ou seja, na acepção popular, apresentada no testemunho do senhor Alberto da Paz, “a contradança é uma dança de nobres que relatava os feitos de Napoleão”. Estas danças foram difundidas na Europa, através da interação entre as grandes e

pequenas tradições e vieram para o Brasil através dos colonizadores. Respondendo à pesquisa de Bonetti (2004), feita em outra ocasião, o senhor Alberto diz que: “Os participantes pertenciam às famílias tradicionais da cidade e, pelo fato da dança ter um caráter profano, as moças não podiam participar, então alguns homens travestiam-se de moças, criando, assim, uma nova tradição na contradança” (BONETTI, 2004, p. 58).

Bonetti (2015) informa que, preservando uma peculiaridade de muitas danças típicas, a contradança de Santa Cruz é composta somente por homens, em forma de par que formam um total de doze. Destes, metade se traveste de moças, que representam as damas, enquanto que a outra metade é composta de mascarados que representam os nobres. A máscara sempre foi usada pelo fato de que os nobres não podiam ser reconhecidos. O Sr. Iedo⁷ relatou para nossa pesquisa que “os homens que são as moças representam travestis da época, como os nobres não queriam ser vistos em festas dançando com travestis, se mascaravam”. Esses travestis, segundo ele, eram reais na época de Napoleão. É interessante a constante referência ao imperador francês, reforçando a ideia de que a manifestação tem realmente suas raízes no folclore francês, ademais da influência inglesa.

Segundo as informações da comunidade, bem como da Secretaria Municipal de Cultura, a contradança de Santa Cruz é realizada anualmente, quando também são apresentadas as Cavalhadas como parte dos festejos de Pentecostes. Embora toda envolvida de sentimento religioso, a contradança evoca mais a sensualidade da nobreza e alegria profana. Outras danças já fizeram parte das manifestações folclóricas de Santa Cruz, como a catira. Porém, segundo o senhor Iedo, foram-se perdendo ao longo dos tempos, principalmente por falta de pessoas dispostas a perpetuar o costume. Como ele mesmo nos relatou: “hoje, o problema é o tocador. Em 2002 houve uma tentativa de resgate; ficou bom, mas não houve prosseguimento”. Ainda nas palavras do Sr. Iedo: “Antigamente era bonita a catira de Santa Cruz e hoje está só na lembrança e memória de alguns que sabem palmas e sapateado, mas sem a música é impossível a sua realização”.

7 Informação verbal concedida pelo entrevistado Senhor Iedo.

Outra dança tradicional que deixou de acontecer devido a vários incidentes ocorridos é o congo, que foi trazido pelos africanos e, nas palavras do senhor Iedo:

Enquanto tinha bastante “preto”, o Congo existiu. Hoje os negros não querem ser negros e não querem dançar o Congo, não se importam muito com a dança. Estão tentando reformá-lo, mas não é fácil porque não tem músico que toque sanfona e cavaquinho. A prefeitura colocou escola de música onde os jovens estão aprendendo a tocar estes instrumentos, para que o Congo volte a ser apresentado na Festa de Pentecostes⁸.

A folia, com todo o seu ritual sagrado e profano (as brincadeiras de folião), também faziam parte da festa de Pentecostes de Santa Cruz de Goiás. Como uma espécie de resistência cultural, no ano de 2002, pequenos focos de folia começaram a aparecer, mesmo que de forma tímida, tanto na cidade quanto na zona rural. Entretanto, nomes como *congo*, *folia*, *catira* e outros não mais fazem parte do vocabulário utilizado pelos mais jovens, os quais preferem as manifestações “mais badaladas”, “mais fashion”, mais “jovem” e “mais animadas”, como afirmaram os participantes da pesquisa sobre os jovens em geral. O que, lamentavelmente, pode levar à diminuição do rito se não houver jovens que o assumam a fim que manter a memória coletiva. Para Halbwachs (2003), a memória de uma sociedade tende a desaparecer à medida que os grupos que a guarda desaparecem. Pode até restar o registro, isto é, a memória histórica, mas o hoje é vivo, constituinte de uma memória coletiva, se não for conservado nada desse corpo social que ora produz e preserva a manifestação.

Diante desse fato, algumas medidas no sentido de restaurar as manifestações perdidas têm sido feitas, com algum sucesso. Algumas músicas e letras já foram resgatadas, e alguns pares já conseguem cantar e dançar, tais como faziam antigamente. Segundo os informantes, as danças eram realizadas em salão, com um número elevado de pares bem vestidos e bem ensaiados, com o objetivo de envolver o maior número de pessoas. Lamentavelmente, para o Sr. Iedo, “até os nomes destas

⁸ Informação verbal concedida pelo entrevistado Senhor Iedo.

danças estão perdidos, havendo necessidade de resgatar o que ainda resta”, caso contrário não haverá nenhum lembrança ou referência dessa opulenta tradição santacruzana dissolvido pelo brilho do progresso e pelos ventos dos novos tempos.

No geral, as escolas negligenciam a importância do movimento rítmico e, quando oferecem, acabam por focar apenas um tipo de dança, sem explorar a rica diversidade que a cultura brasileira possui e as dimensões da linguagem corporal, das manifestações culturais e da sensibilidade, de tal maneira a “provar sua nobreza” e “diversidade”, como pontua Volp (2010, p. 220):

A dança como direito de todo cidadão não deve ficar restrita a apenas um tipo de manifestação. Suas várias linguagens, eruditas e populares, devem conquistar seu lugar na escola, devem preencher a vida, devem continuar seu papel comunicativo, sair do patamar de atividade que alguns consideram como menos nobre reconhecendo que a neurociência, a psicologia, a educação física, a dança, a arte provam sua nobreza.

Dessa forma, pode-se afirmar que atualmente há uma prática “deseducativa” da dança na escola, já que a mesma tem sido incorporada às aulas de educação física sem objetivos concretos de se trabalhar a cultura corporal, mas de simples exploração do ritmo como um modismo fetichista sem, contudo, uma reflexão sobre o fenômeno e as formas de inserir-se (ou não) no mesmo – situação que facilita a indústria cultural (ADORNO, 1983) e o pastiche, a imitação, em detrimento da aprendizagem social (GREINER; KATZ, 2001).

Segundo Figueiredo (2002, p. 152),

podemos verificar os reflexos e as relações da Dança com o mundo do lazer, do trabalho, da escola, das comunidades, tanto nas políticas públicas como privadas e outros. Na maioria das vezes, no que diz respeito a metodologias, evidenciamos distâncias enormes entre a teoria e a prática e podemos verificar que não vemos muitas preocupações coerentes e criativas para o ensino da dança na escola, o que percebemos são muitas dicotomias e distanciamentos que levam a dança ser um conteúdo restrito e discriminado como núcleo integrante aos processos educacionais e projetos de uma escola.

Na perspectiva da crítica pós-moderna e da pedagogia transformadora, Peter McLaren (1994, p. 194) chama a atenção para a instrumentalização da estética pelo capitalismo e, conseqüentemente, o que ele chama de “assalto à inteligência humana pelos arquitetos da cultura de massa”. Com um discurso pragmático de valorização da diversidade, a produção cultural hoje beira o niilismo e adentra o mundo do efêmero, da facilidade e do erotismo. Em grande parte dessa produção, os ritmos são simplificados, repetitivos e sem mensagem, sem fundo moral. Não que a arte deva necessariamente ter esse fundo, mas é a escola que não pode negligenciar os valores (SAVIANI, 1989) e nem a transmissão dos saberes clássicos, incluindo a produção erudita – temas comumente evitados pela cultura de massa para a qual não importam as questões da produção estética, mas do lucro por parte de quem produz, e do puro gozo hedonista de quem consome.

Durante as entrevistas, tanto durante a contradança quanto na escola, a maioria dos entrevistados demonstrou ter conhecimento do termo folclore, e considera a contradança como uma prática folclórica, bem como “algo deles”, isto é, uma contribuição da própria comunidade para a cultura. O envolvimento da escola se restringe ao uso do pátio para os ensaios da contradança da comunidade. Ressalta-se também que o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) utiliza as dependências da escola e desenvolve a contradança, dentre outras atividades culturais, com as crianças cadastradas. Portanto, além do grupo que mantém a tradição, e dessa iniciativa do PETI, não foram encontradas atividades escolares que explorem a temática da contradança. O que, lamentavelmente, demonstra o isolamento social da escola e o distanciamento das aulas de educação física para o com os temas artísticos e culturais como um todo.

Outro fato digno de nota, percebido durante as comemorações, tem a ver com tradicional vestuário das madrinhas e das “damas” da contradança. Em comparação com a rica indumentária utilizada pelos participantes nos anos anteriores (demonstradas pelas fotos cedidas pelo senhor Iedo), percebemos uma gradual descaracterização que empobrece o visual e desqualifica a apresentação em si. As madrinhas não se vestem de acordo com a ocasião e nem as “damas” se esmeram

para se apresentar no mesmo padrão de suas antecessoras, como constatado nas fotos antigas.

Assim como as escolas perdem a oportunidade de explorar tanto pedagógica, quanto culturalmente a viva tradição de sua comunidade, a população vai perdendo suas raízes históricas e culturais por falta de uma ação mais efetiva por parte do poder público que não depreende recursos e intervenções no sentido de preservar e fomentar a riqueza deixada por seus antepassados. Por isso mesmo uma de nossas interrogações foi sobre a relevância da contradança para a cidade. Em relação a isso os alunos responderam que é uma tradição “única” no país, que enriquece a cultura e que não deve acabar. Ou seja, há de certa forma uma consciência a cerca do valor da tradição e da importância da festividade, tanto para Santa Cruz quanto para o Estado de Goiás. E embora ainda exista um preconceito quanto ao fato dos rapazes travestidos em damas, alguns alunos demonstraram certa maturidade, respondendo que isso “não interfere em nada”, e os que criticam o fazem por “puro preconceito”.

Foi possível notar uma satisfação por parte dos alunos quanto ao fato de que a cidade de Santa Cruz é a única que preserva a contradança de forma tão viva. Praticamente todos demonstraram orgulho com a dança, lamentando que a mesma não seja apresentada mais vezes ao ano, ou que não seja valorizada pelas escolas. O que fortalece nossa argumentação, desenvolvida mais acima, sobre o distanciamento da realidade escolar e das aulas de educação física de seu próprio contexto histórico e social.

Enfim, se os movimentos corporais remontam a tempos imemoriais, no alvorecer da humanidade, quando o homem sentia a necessidade de locomover-se rapidamente, fosse para caçar ou para não ser caçado, descobrindo suas potencialidades mecânicas e desenvolvendo os movimentos básicos: nadar, correr, saltar, lançar, escalar, etc. são eles que constituem a base da educação física hoje. E, nesse aspecto, pode-se afirmar que o homem já praticava a educação física desde os tempos remotos no seu dia-a-dia por meio dessas ações cotidianas e, é bom acrescentar, nas homenagens aos seus deuses através de seus ritmos e danças.

Entende-se então, que a educação física foi, ao longo dos tempos, apoderando-se desses conhecimentos que foram produzidos e reproduzidos pela humanidade, mediante experiências vivenciadas no cotidiano, desenvolvendo o que hoje pode ser chamado de cultura corporal.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. (BRASIL, 1997).

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, pode-se dizer que as atividades se constituem em um acervo cultural de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, mediante o corpo. Isso significa a exteriorização de representações simbólicas da realidade de vida do homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas a qual auxilia substancialmente até mesmo a apreensão crítica do mundo por parte dos educandos. Segundo Betti (1991), a educação física escolar deve garantir aos alunos o acesso às práticas da cultura corporal, oferecendo-lhes os instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las de forma crítica.

Entretanto, não é possível “apreciar criticamente” sem conhecer. A análise crítica não pode prescindir da apreciação estética, da apreensão do conhecimento e da compreensão da cultura. Não se pode negar aos educandos a oportunidade de conhecer a contribuição histórica da cultura humana pela riqueza da variedade e pela especificação da diversidade. Caso contrário, não haverá uma apreciação crítica, mas uma crítica estereotipada, preconceituosa e etnocêntrica.

Por essa razão se afirma que

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que

necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A expressão corporal é uma linguagem, a qual faz parte do conhecimento universal, patrimônio da humanidade que, como qualquer outro tipo de conhecimento, precisa ser transmitido e assimilado nas escolas. Para o Coletivo de Autores (1992), sem isso, é difícil que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de um contexto mais amplo, dentro de uma perspectiva de totalidade. Contexto que, inclusive, reforça o sentimento de pertencimento e a identificação cultural dos envolvidos. É preciso romper com a lógica cartesiana da mente separada do corpo como se este fosse apenas um domínio, uma propriedade – com se costuma verificar no imaginário das pessoas. Nosso sentimento de identidade ainda está extremamente relacionado à substância imaterial (*res cogitans*) a tal ponto de dizermos, como salienta o neurocientista Francisco Varela: “Eu tenho um corpo” e não “Eu sou um corpo” (VARELA, 1991, p. 66). É preciso, portanto, repensar o estatuto da corporeidade e desenvolver experiências sensoriais capazes de fomentar a reflexão em torno da identidade que se estabelece também no campo da materialidade (*res extensa*). Até porque, como afirma Woodward (apud SILVA, 2012, p. 15), “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento de fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”.

Considerações Finais

Entende-se que o propósito maior da educação física é o de auxiliar na formação de um ser participante do próprio processo de vida, por meio das atividades corporais. Assim, considerando-a como prática do movimento, mas de forma consciente e significativa, sua aplicação somente será efetiva se constituir-se em expressão do ser total, física e mentalmente, enriquecendo o sentido da corporeidade – o modo como o corpo se localiza e se manifesta no mundo físico e cultural no qual está inserido. Só assim a disciplina poderá contribuir com o desenvolvimento dos potenciais criativos e críticos do ser humano, de modo que tenha condições de interferir significativamente na sua qualidade de vida.

Sendo assim, a sua prática não poderá mais preservar uma visão essencialmente tecnicista e mecanicista, pela maioria dos seus professores, tolhendo o crescimento pessoal e social do ser humano. É importante que ela seja vista em toda a sua dimensão, inserida em seu contexto de forma a aproveitar os elementos históricos e culturais a seu favor. Tal como procuramos discutir neste trabalho, a cerca da contradança como meio de desenvolver o movimento e a corporeidade – como se preconiza nas ementas da disciplina –, ao tempo que se promovem os valores culturais. Sua inserção pode ser curricular, transversal ou simplesmente de forma complementar às atividades do calendário escolar. O que importa é dar a oportunidade aos estudantes de entender que o movimento corpóreo não se dá de forma isolada. Falar de educação física, movimentos e dança é extremamente interessante, desde que possamos inteirar-nos de sua história, seus valores e sua prática, baseados na importância dos mesmos para a ação humana.

Nosso propósito foi de discorrer sobre a dança na educação física e, sobretudo a contradança de Santa Cruz, como possibilidade de sua inserção no currículo de educação física. E acreditamos que tais modificações serão possíveis na medida em que, além de outros fatores, o profissional de educação física perceba a importância de realizar mudanças em sua prática a partir da própria realidade que vivencia – como bem defendeu Paulo Freire em seus escritos. O que pode possibilitar um sentido mais crítico à prática da mesma, fugindo do histórico tecnicismo, bem como do narcisismo ou mesmo do atual culto ao corpo que a mídia impõe como sendo a melhor forma de realização da corporeidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PO: Edições 70, 1977.

BONETTI, M. C. **Contra-dança**: ritual e festa de um povo. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Instituto de Filosofia e Tecnologia de Goiás, Goiás: IFITEG, 2004.

_____. A contradança festeja o rito nas encantarias do imaginário goiano. In: OLIVEIRA, M. F. et al. **Festas, religiosidades e saberes do cerrado**. Anápolis-GO: Editora da UEG, 2015.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal da Dança**. São Paulo: Ed. Ícone, 2000.

CAMPORESI, Piero. **Hedonismo e exotismo**: a arte de viver na época das Luzes. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CARBONERA, D.; CARBONERA, S. A. **A Importância da Dança no Contexto Escolar**. 2008. Monografia (Pós-Graduação em Educação

Física Escolar) - Faculdade Iguaçu, 2008. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/DANCA_ESCOLA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Nuer religion**. London: At the Clarendon Press, 1956.

ÊXODO. In: **A Bíblia Sagrada**. Tradução ecumênica. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FATIMA, C. V. de. **Dança: linguagem do transcendente**. 2001. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

FIGUEIREDO, V. M. C. de. Discutindo a dança na escola. In: III CONGRESSO GOIANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DO CBCE, 2002, Anápolis-GO. **Anais...** Anápolis-GO, 2002.

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.21, n.53, p.31-55, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEORGE A. **The Epic of Gilgamesh**. New York: Barnes, 1999.

GRAVES-BROWN, Carolyn. **Dancing for Hathor**: women in Ancient Egypt. New York: Continuum, 2010.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos, São Leopoldo, RS, v. 3, n. 2, dez. 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

JAEGER, W. **A Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. Permanências e Novidades. In: _____. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Lisboa: Estampa, 1984.

LE GOFF, Jacques. Permanências e Novidades. In: _____. **A Civilização do Ocidente Medieval**. v. II. Lisboa: Estampa, 1984.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERLEAY-PONTY, Maurice. **Phenomenology of perception**. Translated by Routledge e Kegan Paul. New York: Taylor and Francis e-Library, 2005. Disponível em: <<https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/73535007/Phenomenology+of+Perception.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

McLAREN, Peter; GIROUX, Henry (Org.). **Between borders**: pedagogy and the politics of cultural studies. New York: Routledge, 1994.

MELLO, L. G. **Antropologia cultural**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1985.

PAIVA, J. M. de. **Religiosidade e cultura brasileira**: séculos XVI-XVII. Maringá: EDUEM, 2012.

RIBAS, J. F. M. **A Cultura Corporal em Escolas de Período Integral**: caminhos Para a Interdisciplinaridade. Niterói, RJ, 2003. Disponível em:<<http://cev.org.br/biblioteca/a-cultura-corporal-escolas-periodo-integral-caminhos-para-interdisciplinariedade>>. Acesso em: 21 jun.2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SHIBUKAWA, R. M. et al. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.19-26, jan./mar. 2011.

SILVA, T. T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, N. C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.

VARELA, Francisco et al. **The embodied mind**: cognitive science and human experience. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

VOLP, C. M. A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 215-220, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3397/2887>> Acesso em: 09 set. 2013.